

Quelle: Hagelom / Jung / Schmidt / Meyer: *Arbeitsleben in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital* Weinheim / Basel 1994 S. 77-91

## Zwischen Einheit und Vollständigkeit

Weiterbildungsorganisation – ein locker verkoppeltes Netzwerk

Ortfried Schöffler

## Die Intransparenz der Erwachsenenbildung

Im Vergleich zu Schule und Berufsausbildung ist es sehr schwer, sich ein realistisches Bild von Erwachsenenbildung zu machen, und jeder, der den Begriff unbefangen benutzt, beteiligt sich an einer maßlosen Vereinfachung. Die unterschiedlichen Aktivitäten im Anschluß an eine erste Bildungsphase haben sich mittlerweile zu Strukturen und Formen entwickelt, die kaum noch mit klassischen pädagogischen Problembe-schreibungen zu fassen sind. Und so trifft Karl Eberhard Schorr sicher einen wichtigen Punkt, wenn er „den Komplex der Weiterbildung“ nicht nur in bezug auf seine Einheit, sondern auch hinsichtlich seines Problembezugs für weitgehend unbestimmbar hält: „Kann es in Anbetracht der Vielfalt der Weiterbildungsaktivitäten zwischen Nähkurs und „Basic“, Mengenlehre und Selbsterfahrung überhaupt noch einen einheitsstiftenden Problembezug geben?“ (Schorr 1987, 277)

Dabei scheint zunächst alles so einfach. Hält man sich an gängige bildungs- und verbandspolitische Selbstbeschreibungen, Positionspapiere und Legitimationsformeln, so geht es schlicht um die Erweiterung der Erstausbildung durch daran anschließende Lernens“. Bei dem verbreiteten funktionalen Verständnis von Weiterbildung als „Erwachsenenqualifizierung“ muß es allerdings verwirren, welch breites Spektrum von Erscheinungsformen schließlich „organisiertes Lernen von Erwachsenen“ annehmen kann. So löst sich spätestens beim Zusammenprall mit der konkreten Bildungspraxis das anfänglich so geordnete Bild auf, und es öffnet sich ein kaum

Negt, Oskar: Interview, in: Michelsen, Gerd/ Siebert, Horst: *Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit Natur*. Frankfurt/M. 1985  
Schenk, Michael: Soziale Netzwerke und Kommunikation. Tübingen 1984  
Schorsch, Christof: Selbstorganisation und Vernetzung. Anmerkungen zur Ökologie der Kommunikation, in: Communications, 1/1987, S. 131-152  
Tietgens, Hans: *Kooperation*, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 423-426

X

überwindbarer Abgrund zwischen einem zunächst klaren Anspruch und letztlich konfuser Wirklichkeit.

Das, was so plausibel als „quartärer Bildungssektor“ abgrenzbar scheint und dabei fachliche Gestalt gewinnt mit Konzeptionen wie „flächendeckende Grundversorgung“, erwachsenengerechtes Lernen, Teilnehmerorientierung, Vermittlung zukunftsbezogener Schlüsselqualifikationen, Integration von Qualifikation, Persönlichkeitsentwicklung und Orientierung an der Alltagswelt, all diese Überhöhungen fallen bei genauerer Betrachtung in sich zusammen. Was zurückbleibt, ist eine schockierende Kleinteiligkeit kaum miteinander verbundener Versatzstücke. Nun wirkt ein defizitärer Entwicklungsstand gar nicht mehr so erschreckend, wenn er im Bewußtsein einer Pionier- und Aufbruchphase erlebt wird. So konnte auch die Mitarbeitergeneration, die in den siebziger Jahren zur Erwachsenenbildung kam, den Kontrast zwischen einem Anspruch auf Einheitlichkeit und strukturarmer Bildungswirklichkeit noch als „Stunde Null“ begreifen und daraus ihren Impetus zur Reform beziehen. Es wurden daher gerade in dieser Zeit die unterschiedlichsten Entwicklungspläne entworfen, die alle in dieselbe Richtung zielten: mehr Systematik, höhere Transparenz, mehr Einheitlichkeit, mehr Verbindlichkeit, mehr zentrale Koordination und flächendeckende, langfristige Planung. Allerdings gehört diese Aufbruchphase schon lange der Vergangenheit an und ihre Vision hat inzwischen den ästhetischen Reiz eines antiquarischen Zukunftsromans – sozusagen ein „Jules Verne der Weiterbildung“. Schaut man sich heute in der Weiterbildungslandschaft um, so muß man sich eingestehen, daß alles anders gekommen ist. Vor dem Hintergrund der damaligen Ordnungsvorstellungen erscheint daher die weitere Entwicklung als Verfallsgeschichte. Statt klarer und verantwortlich mitgetragener Rahmendaten und verbandsübergreifender Entwicklungspläne, statt flächendeckender, curricular ausdifferenzierter Baukastensysteme, in denen sich Lernangebote nach ihrem Profil und ihren Nutzungsmöglichkeiten beurteilen und global steuern lassen, statt eines verbindlichen Systems abschlussbezogener Lehrgänge mit Praxisbezug „franst

das Weiterbildungssystem aus“, und zwar in ungeahnter Weise. Es verliert im Wechsel immer neuer Wendungen und Spezialisierungen seine Konturen und gerät letztlich in funktionale Abhängigkeit von nicht-pädagogischen Interessen, vor allem durch den Zugriff von Sozialpolitik und Arbeitsmarktsteuerung.

### **Neue Unübersichtlichkeit und Identitätskrise**

Auf der Folie der gescheiterten Zukunftsentwürfe stellt sich die Lage der Erwachsenenbildung recht deprimierend dar. Der Kontrast zwischen Anspruch und Wirklichkeit kann allerdings auch durch falsche Ansprüche überzeichnet werden. So ist es doch wohl gerade ein Entwicklungsdilemma, das nach Einheitlichkeit und Konzentration verlangt, durch das die gegenwärtige Situation so ungeordnet und unübersichtlich erscheinen muß. Vorstellungen von Erwachsenenbildung, wie sie in der Metaphorik von Zentrum und Peripherie zum Ausdruck kommen, machen es recht schwer, sich einzugestehen, daß die Erwachsenenbildung trotz aller Randständigkeit eine bemerkenswerte Expansionsphase durchlaufen hat. Nur eben, sie hat sich nicht zum Zentrum hin vertikal als Spitze aufgebaut, sondern ist statt dessen nach außen drängend „in die Breite gegangen“. Statt einer bildungspolitisch sauber geplanten und institutionell gebahnten Strukturierung hat sie in ihren konzeptionellen Möglichkeiten eine beeindruckende Ausdifferenzierung erfahren. So haben sich seit einiger Zeit immer neue Spielarten von Erwachsenenbildung mit immer weiteren Auffassungen von „Lernen und Lehren“ herausgebildet und dies nicht mehr als Ausformungen und Akzentuierungen eines einheitlich gefaßten Bildungsverständnisses, sondern als unverbundene, gegeneinander kontrastierende Auffassungen.

Die Vielfalt macht es immer schwerer, ein übergreifendes und gar systematisches Verständnis von Erwachsenenbildung

zu entwickeln, und so führt paradoxerweise gerade der Erfolg einer sich verbreiternden Weiterbildungspraxis zu einer Schwächung ihrer Integrationsfähigkeit und professionellen Identität. Im Vergleich zu dem, was man früher als plurales Nebeneinander von Trägerverbänden beschrieb, hat sich nun in einem weitaus radikaleren Sinne eine polyzentrische Binnenstruktur herausgebildet. Es bietet sich das Bild einer an unterschiedlichen Stellen schollenförmig vereisenden Wasseroberfläche, auf der sich einzelne Felder zunehmend verfestigen, aber erst zögernd aufeinanderzuwachsen.

Aufgrund dieser Überlegungen erscheint es ratsam, das bisherige Einheitskonzept von Erwachsenenbildung zu überprüfen. Der immer gegebene Bedarf an gesicherter Identität gerät in den expansiven Entwicklungsphasen notwendigerweise mit der Hoffnung auf mehr Vollständigkeit in Konflikt, also mit dem Wunsch nach Überwindung von Einengungen, Stagnation und Routinen. Dies erklärt sich auch aus den Entstehungsbedingungen von Erwachsenenbildung, die schon immer parallel zu den gesellschaftlichen Modernisierungs-, Beschleunigungs- und Ausdifferenzierungsschüben innovative Angebote organisierten Lernens entwickeln mußte und sich daher Orthodoxien kaum leisten kann. So hat im Laufe der Entwicklung die jeweils „neue Richtung“ einer reformpädagogisch, sozialpolitisch oder ökonomisch betonten Phase das Spektrum divergenter Auffassungen schrittweise erhöht. In den Konsolidierungsphasen wurde es immer schwerer, sie jeweils in einem neuen Konzept fachlicher Einheit zusammenzuführen. Generell läßt sich somit feststellen, daß sich im Zuge der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung immer wieder der Konflikt stellt, wie die nach Einheitlichkeit verlangenden „zentrifugalen Kräfte“ mit den expansiv nach außen drängenden „zentrifugalen Kräften“ produktiv aufeinander zu beziehen sind.

An dieser Stelle läßt sich nun das heutige Identitätsproblem und die Quelle des Unbehagens in bezug auf die gegenwärtige Situation der Erwachsenenbildung verorten. Offensichtlich hat man es mit einer Krise traditioneller Konzeptionen von Einheitlichkeit und Eigenständigkeit angesichts einer immer

komplexeren Bildungsorganisation zu tun. Es besteht somit ein Bedarf an Ordnungsvorstellungen, über die sich zwar professionelle Strukturierungsleistungen erzielen lassen, die aber dennoch der erreichten Vielschichtigkeit der Erwachsenenbildung nicht Gewalt antun. Vor dem Hintergrund dieser Problemlage ist einsichtig, daß das Netzwerkkonzept für die Erwachsenenbildungsorganisation von grundsätzlichem Interesse ist. Mit ihm läßt sich möglicherweise der Wunsch nach Einheit mit der Hoffnung auf Vollständigkeit verbinden.

Wie in anderen Bereichen der Gesellschaft ist auch bei der Organisation von Erwachsenenbildung ein Paradigmenwechsel fällig: Identität, Einheit und Integrität eines Arbeitszusammenhangs sind nicht mehr sinnvoll als Hierarchie eines sich stufenweise verzweigenden Baums zu fassen. Die heutige Realität läßt sich weit angemessener als Heterarchie von Rückkopplungsschleifen in einem polyzentrischen Geflecht verstehen. Vielleicht ist das für die Weiterbildungspraxis gar nicht so neu. Als entscheidend erweist sich jedoch, daß man derartige Beziehungsverhältnisse heute bewußter und damit kompetenter in ihrer Funktionalität für die Lösung komplexer Aufgaben verstehen lernt. Was vorher noch als Verwirrung und Unordnung erschien, wird nun als mehrstimmige Ordnung eines Zusammenspiels getrennter Einheiten erkennbar. Es ist daher die Frage zu stellen, ob das Gesamtsystem der Weiterbildung in seiner Alltagspraxis nicht bereits weit mehr der Logik vernetzter Systeme folgt, als das in den traditionellen Einheitsvorstellungen des „Bildungsmanagements“ und in den institutionellen Selbstbeschreibungen bisher zum Ausdruck gelangen konnte. Möglicherweise unterlag die Erwachsenenbildungspraxis bisher einem Selbstmißverständnis, wenn sie sich nach dem Vorbild hierarchischer Entscheidungsmodelle beurteilte und hierdurch ihre polyzentrische Berufswirklichkeit immer nur als defizitäre Abweichung, nämlich als „Unordnung“ und „Störung“ in den Blick bekam. Trifft dies zu, so kann eine Orientierung am Netzwerkkonzept zur Selbstentdeckung von Erwachsenenbildungsorganisation nach der Devise „Werde, wie Du bist!“ beitragen. Viele Merkmale, die bisher als Ausdruck von Diffusität und gestörter

organisatorischer Stringenz erschienen, lassen sich nun als spezifische Strukturmerkmale deuten und als pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten bewußt berücksichtigen.

### **Subkulturelle Verfaßtheit**

Allerdings ist dabei erforderlich, „Erwachsenenbildung“ nicht zu formal oder zu eng aufzufassen, sondern als einen Zusammenhang pädagogischer Tätigkeitsfelder, die mit der Aufzählung von Trägerorganisationen und ihren verschiedenen Bildungseinrichtungen nur unzureichend beschrieben sind. Wichtig wird es vielmehr, unterhalb und zwischen dem formalen Rahmen von Einrichtungen und Verbänden auf pädagogisch relevante Beziehungsnetze zu achten. Hier finden sich, noch weitgehend unbeachtet, relativ gefestigte „Praktiker-Diskurse“ und soziale Beziehungsnetze von Teilnehmern, die für den jeweiligen Bildungsbereich wirksame Handlungsorientierungen bieten und die man „von innen“ her kennen muß, um zu ihnen Zugang zu finden und hier tätigkeitsfeldspezifische Kompetenzen erwerben zu können. Dies ist bisher noch eine ungewohnte Perspektive. Sie stellt jedoch in Rechnung, daß soziale Netzwerke selten explizit werden, so daß es schwierig ist, sie von außen zu erkennen. „Einem Netzwerk kann man zugehören, in einem Netzwerk kann man untereinander kommunizieren und etwas füreinander tun, aber ein Netzwerk kann man von außen nicht ‚sehen‘. Häufig genug erkennen nicht einmal die Mitglieder eines Netzwerkes selbst, wie weit ihr Netzwerk reicht. Man kann Netzwerke im wörtlichen Sinn nicht ansprechen“ (Huber 1991, 49). So exotisch daher derartige Praxiswelten von Zielgruppenarbeit, Bildungsurlaub, Altenbildung, Freizeitbildung, Gesundheitsbildung, Stadtteilarbeit usw. auch wirken mögen und nur für Insider durchschaubar sind, so wenig ungewöhnlich sind sie dennoch im Vergleich zu journalistischen und künstlerischen Tätigkeitsfeldern, wo man es mit ähnlich subkulturell gepräg-

ten Kompetenzprofilen zu tun bekommt. Vergleicht man sie jedoch mit streng formalisierten Arbeitsfeldern, so wäre es ein Mißverständnis, wenn man sie als „offen“ oder „frei“ charakterisieren wollte. Was unter externer Perspektive zunächst als Strukturlosigkeit erscheinen mag, erweist sich im unmittelbaren Kontakt mit dem einzelnen Praxisfeld nur als besondere Struktur, die gerade aufgrund ihrer geringen Formalisierung äußerst rigide sein kann.

Die subkulturelle Verfaßtheit breiter Bereiche der Erwachsenenbildung verlangt daher sehr spezifische Zugangswege zu einzelnen Arbeitsfeldern, bedeutet aber auch, daß diese „Teilwelten“ weit sensibler als monolithische Organisationen in die gesellschaftlichen Lebenswelten hineinreichen und damit die Verästelungen der sozialen Ausdifferenzierungen mitvollziehen können. Hier wäre jede zentrale Planung bereits bei der Perzeption einer solchen sozialen Komplexität überfordert. Die subkulturelle Struktur hingegen ermöglicht ein wirklickeitsnahes, also realistisches Bild. Sie zwingt dazu, auch in der Weiterbildungsorganisation praktisch zu berücksichtigen, daß die heutige Welt nur „im Modus der Auslegung“ (Tietgens) nachvollziehbar und pädagogisch beeinflussbar ist. Von hoher Bedeutung ist hierbei, daß dies nicht nur für die Kommunikation in Lehr/Lernprozessen gilt, sondern auch für die Organisationsstrukturen von Weiterbildung.

### **Lockere Kopplung**

Daher erscheint es auch nicht mehr als Mangel, daß selbst organisatorische Leitungsaufgaben, die andernorts durch straffe Regelungen auf Dauer gestellt werden, in der Erwachsenenbildung okkasionell und fluide bleiben. (Das schließt allerdings nicht aus, daß die soziale Absicherung der Mitarbeiter auch in flexiblen Arbeitsstrukturen gewährleistet werden muß.) „Lockere Kopplung“ zeigt sich vor allem an den geringen organisatorischen „Durchgriffsmöglichkeiten“ bei

der Teilnehmergebung, der geringen Steuerbarkeit der Teilnehmerzusammensetzung, Ungewißheiten beim Aufbau der Lerngruppen, in einer geringen Verbindlichkeit zwischen haupt- und freiberuflichen Mitarbeiter/innen bis hin zum ständigen Reorganisationsdruck in der curricularen Struktur der Angebote und Lehrgänge. Normalität in der Erwachsenenbildung ist bereits aufgrund ihrer engen Verbindung mit gesellschaftlichen Modernisierungs- und Reformbewegungen eben nicht Einheitlichkeit und Standardisierbarkeit, sondern Akuität von Ereignisverknüpfungen. Betrachtet man Erwachsenenbildung in ihrem Gesamtspektrum über eine längere Zeitspanne, so wird ihr Prozesscharakter besonders augenfällig. Es wird erkennbar, daß ein Großteil der strukturellen Vorgaben grundsätzlich zur Disposition steht, wobei im Einzelfall offen bleibt, inwieweit dieser prinzipielle Spielraum jeweils auch praktisch genutzt werden kann. Entscheidend ist, daß der didaktisch-organisatorische Rahmen nicht ein für allemal geregelt ist, sondern in der Gesamtheit das Weiterbildungssystem als professionelle Strukturierungsaufgabe präsentiert gehalten wird und daher in einem virtuellen Schwebezustand verbleibt.

In diesem Zusammenhang wirkt sich die Struktur „locker verkoppelter Systeme“ (Weick 1976) als ihre kennzeichnende Stärke aus – selbst angesichts aller möglicher Folgeprobleme, mit denen man dann lernen muß, professionell umzugehen. So ist es das Spannende, aber auch die berufliche Anspannung für Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung, daß sie die Gründe des Zustandekommens ihrer Veranstaltungen und die Bedingungen ihres Erfolgs nicht eindeutig bestimmen können. Hieraus entstehen berufliche Anforderungen, die besondere Kompetenzen verlangen: „Mit der Diffusität umzugehen, ist daher das, was gelernt sein will und worauf Professionalität abzielen muß“ (Tietgens 1988, 65).

## Merkmale locker verkoppelter Systeme

Was macht nun die Netzwerkstrukturen locker verkoppelter Systeme aus? In Anschluß an Karl Weick geht es dabei vor allem um folgende Merkmale (vgl. Schäffer 1987, 156), mit denen sich auch die Stärken und Schwächen von Weiterbildungsorganisationen beurteilen lassen:

- Die Ausdifferenzierung in autonome Relevanzbereiche erhöht die Wahrnehmungsfähigkeit des gesamten Weiterbildungssystems. Durch das Nebeneinander unterschiedlicher Perspektiven und Deutungen läßt sich die komplexe Umwelt sensibler aufschlüsseln und ein wirklichkeitsnahes Bild von der gesellschaftlichen Realität rekonstruieren. „Konfusion“ in diesem Gesamtbild divergenter Einzeldeutungen kann dabei „realistischer“ sein, als elegante Vereinfachungen einer widersprüchlichen und turbulenten Umwelt.
- Die Fähigkeit der Organisation zu lokaler Anpassung wird gesteigert, ohne daß das Gesamtsystem grundsätzlich in Frage gestellt und ständig in seinen Grundstrukturen umgebaut zu werden braucht.
- Die Variationsbreite der organisatorischen Anpassungsfähigkeit und die Möglichkeit, gesellschaftliche Umwelten unter Gesichtspunkten wie Lernbedarf, Teilnehmerinteressen oder Kommunikationsstile plastisch abzubilden, erhöht sich, ohne daß die dabei entstehenden Anpassungsrisiken vom Gesamtsystem getragen werden müssen. Allerdings werden damit immer nur Teilanpassungen möglich. Konsequente und grundsätzliche Veränderungen des Gesamtsystems werden strukturell verhindert, weil regionale Adaptationen andere Bereiche nur indirekt und gefiltert erreichen können.
- Das Mißerfolgsrisiko bleibt auf einzelne Bereiche begrenzt, weil sich auch negative Wirkungen regional abschotten lassen. Dies bedeutet aber auch, daß kaum integrative Hilfen durch das Gesamtsystem möglich sind. Lose verkoppelte Systeme erweisen sich in bezug auf Probleme, die in einem

Teilbereich entstehen, in ihrer Gesamtheit als hilflos und damit „unsolidarisch“.

- Lose verkoppelte Systeme bieten einen günstigen Rahmen für Selbstbestimmung und Individualisierung einzelner Bereiche und Akteure – dies ist vielfach ihre entscheidende organisatorische Leistung. Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, daß erwünschte Beeinflussungs- und Kontrollmöglichkeiten nur begrenzt gegeben sind und daher nur geringe Wirkungskontrollen möglich werden.
- Lose verkoppelte Systeme halten die Koordinierungskosten, die bei komplexen Problemen als Steuerungsaufwand immens anwachsen, auf einem Minimum. Dieser Vorteil wird jedoch damit bezahlt, daß das Gesamtsystem kaum für umfassende Veränderungsmaßnahmen erreichbar ist.

### **Konsequenzen für ein neues Verständnis von Weiterbildungsorganisation**

Erwachsenenbildung läßt sich unter der Deutungsperspektive locker verkoppelter Netzwerke analysieren und zwar auf allen didaktischen Handlungsebenen: von der Interaktion mit Adressatengruppen und Teilnehmern, über die Veranstaltungsorganisation und die Programmplanung bis hin zu dem institutionellen Mosaik, das sich als lockerer Zusammenhang unterschiedlicher Einrichtungen, Projekte und Bildungsinitiativen in der Region darstellt. Hierdurch wird der Blick frei für eine Ordnungsstruktur eigener Logik. Dabei kann zunächst offen bleiben, ob dies Bild gefällt oder ob man es als problematisch beurteilt. Entscheidend ist, daß mit dieser Sichtweise Möglichkeiten der institutionellen Selbstanalyse und Selbstentdeckung erschlossen werden, mit denen sich bisherige Vorstellungen von pädagogischer Planung und Bildungsmanagement überprüfen lassen. Die strukturelle Deutung von Weiterbildungsorganisation als soziales Netzwerk dient daher nicht so sehr als Rezept zur Lösung aller Organisationspro-

bleme, sondern als ein Raster, mit dem sich institutionelle Selbstvergewisserung und pädagogische Institutionsanalyse realitätsnäher betreiben läßt als mit traditionellen Organisationskonzepten.

### ***Kontextabhängigkeit von AdressatInnen und MitarbeiterInnen***

Im Verhältnis zu den Adressatenbereichen und Zielgruppen lassen sich Fragen der Bedarfsanalyse, der Angebotsentwicklung, der Lebensweltnähe oder der Teilnehmerorientierung als Probleme des Zugangs zu spezifischen sozialen Netzwerken im kommunalen Umfeld oder in der Region fassen und bearbeiten. Erfolg oder Mißerfolg von Angeboten werden daher in ihrer besonderen Kontextabhängigkeit verständlich und nicht mehr als eine „Qualitätsfrage“, die sich objektivierend beantworten ließe. Erfolgreiche Teilnehmergewinnung und Passung mit ausgewählten Adressatenbereichen hängt davon ab, inwieweit die Angebote an soziale „Knotenpunkte“ der relevanten Netzwerke angebunden werden können. Ein wichtiges berufliches „Sozialkapital“ von ehrenamtlichen, freien oder hauptberuflichen Mitarbeiter/innen besteht daher darin, welche sozialen Netzwerke sie kennen und für die Bildungsarbeit zu nutzen verstehen. Diese Fähigkeiten werden häufig noch zu gering geschätzt und sollten als wichtige Alltagskompetenz bewußt gemacht und systematischer ausgebaut werden.

Auch die Weiterbildungsmitarbeiter/innen sind in ihren Berufsrollen Bestandteil unterschiedlicher sozialer Netzwerke. Hierbei ist zu beachten, daß im Zuge der Ausdifferenzierung und bei wachsender Betriebsgröße der Einrichtungen die soziale und fachliche Nähe zwischen den Mitarbeiter/innen weit mehr von ihrer Zugehörigkeit zu ihren jeweiligen erwachsenpädagogischen Bezugsgruppen herrührt, als von der formalen Zugehörigkeit zu der Einrichtung, bei der sie angestellt sind. So kann sich der Einzelne meist weit besser mit relevanten Außengruppen über pädagogische Ziele und Pro-

bleme verständigen, als mit dem Kollegen eine Tür weiter, der zum Beispiel nicht Datenverarbeitung und neue Medien, sondern interkulturelle Zielgruppenarbeit oder Altenbildung macht. Beide wiederum haben wenig Berührung mit der Kollagen von der Gesundheitsbildung, die sich jedoch in ihren externen Kontaktkreisen hervorragend eingebunden und fachlich-emotional gestützt fühlt.

#### *Kontextbewußtsein durch Netzwerkperspektive*

Gleichzeitig und ergänzend stellen die Weiterbildungsangebote in ihrer Gesamtheit über die einzelnen Einrichtungen hinaus selber auch ein vielfach verzweigtes Beziehungsgeflecht mit einer Vielzahl von Kristallisationspunkten dar. Und dies nicht nur in Form einer räumlichen Topographie, sondern auch sozial, sachlich und temporal. Aus der Perspektive der „Aneignungsseite“, d. h. in den Augen der Interessenten und Teilnehmer stellt die Struktur von Erwachsenenbildung ein Netz sehr unterschiedlicher Ereignisse dar, die eng mit anderen Alltagssituationen verschränkt werden können und dabei immer neue Zugangswege und Querverbindungen zu anderen Teilnehmergruppen, zu interessanten Kursleitern, Veranstaltungsformen, Informationsmöglichkeiten und Erfahrungswelten ermöglichen. Diese multifunktionale Anschlußfähigkeit macht die strukturelle Stärke von Weiterbildungsangeboten aus, die sie durch Formalisierung und zielorientierte „Straffung“ verliert. Aus einer einrichtungs- und veranstaltungszentrierten Perspektive wird daher noch zu wenig berücksichtigt, daß gerade auf der Ebene einzelner Schwerpunktbereiche eine solche regionale Vernetzung durch Kursleiter und Teilnehmer vielfach bereits stillschweigend realisiert wird. Man stößt auf dieses Phänomen meist nur nebenbei, beispielsweise wird es manchmal im Zusammenhang von lockeren Zusammenkünften, Festen oder bei Fortbildungsveranstaltungen manifest. Dennoch ist es nicht einfach, plastische Beispiele zu nennen, eben weil derartige soziale, zeitliche oder fachliche Querverbindungen gerade daraus ihre impulsive Kraft bezie-

hen, daß sie beiäufig und unthematisiert hinzukommen und nicht anspruchsvoll von jemandem „organisiert“ werden. Insofern ist es auch ein Mißverständnis zu meinen, daß soziale Netze zur Installierung einer effektiven „Organisationskultur“ instrumentell über „Weiterbildungsmanagement“ hergestellt und genutzt werden könnten.

Trotz all dieser Betonung der geringen Formalität ist es dennoch sinnvoll, den pädagogischen Blick für Situationen, Personen und Themen zu schärfen, die als soziale Knotenpunkte eine Schlüsselfunktion erhalten können. Besonders gilt der Anspruch auf erhöhte soziale Wahrnehmung für die Weiterbildungsforschung. „Pädagogische Realanalysen“ der Bildungspraxis sollten sich daher nicht allein auf die Feldbeschreibungen von Bildungsanbietern beziehen, sondern sich stärker auf die Rekonstruktion sozialer und zeitlicher Vernetzungen beim Zusammenspiel zwischen Anbietern und Nutzern einlassen. Überall dort, wo „biographiegesteuerte Suchbewegungen“ aufeinanderstoßen, kann sich eine spezifische Mischung aus Informationsfunktion, Qualifizierung, „social support“ und emotionaler Unterstützung herauskristallisieren. Es ist daher die je besondere Einbindung in regionale Netze, mit der das fachlich-inhaltliche der Angebote seine besondere „erwachsenenpädagogische“ Einfärbung erhält. Dies ist nicht neu und findet bereits allenthalben statt; eine Netzwerkperspektive kann allerdings zu stärkerem Kontextbewußtsein in bezug auf diese sozialen „Kopplungsmechanismen“ der Weiterbildungsangebote beitragen.

#### *Neues Verständnis von professioneller Identität*

Natürlich „sprengen“ solche horizontalen Verknüpfungen auf der Ebene der Teilnehmer, Kursleiter und der Mitarbeiter die bisher geschlossene Einheit von Einrichtungen „von innen“ her; sie lösen sie auf in ein lockeres regionales Geflecht von Weiterbildungsangeboten, zu dem jede Einrichtung nur einen besonderen Teil beiträgt. Hierdurch jedoch gewinnt eine Einrichtung oder ein Bildungsprojekt eine neuartige Bedeutung

von „Einheit“, nämlich die Chance zu einem komplementären Verständnis von Eigenständigkeit. Ihre Beteiligung am Spektrum der Angebote kann nun nicht mehr bedeuten, daß sie genau das gleiche tut, wie all die anderen auch. Ähnlich wie die Dynamik in Gruppen oder in Familien von der individuellen Unverwechselbarkeit auf der Grundlage einer Gemeinsamkeit lebt, so bilden sich regionale Angebotsnetzwerke quer zu den Einrichtungen erst durch Profilierung einander komplementär ergänzender Angebote heraus. Hierzu bedarf es keiner zentralen Struktur- und Entwicklungskommission, die damit auch schnell überfordert wäre und bei der Umsetzung ihrer Pläne mehr Widerstand als Kooperationsbereitschaft auszulösen pflegt. Sich selbst regelnde Angebotsnetzwerke bilden sich über sinnvolle Arbeitsteiligkeit heraus. Eine Einrichtung, die sich weiterhin unter den Anspruch stellt, das allumfassende kommunale Weiterbildungszentrum zu sein und daher in edler Selbstüberschätzung meint, alles bieten zu müssen, leistet in bezug auf ihr Außenverhältnis zu wenig Anschlußfähiges. „Knoten im Netzwerk“ entstehen durch wechselseitige, komplementäre Profilbildung und nicht über strukturelle Diffusion. Dies wiederum verlangt eine bewußte außengerichtete Darstellung der eigenen Besonderheit, die deutliche kontrastive Zuwendung zu den anderen und damit aber auch Selbstklärung und interne Vernetzungen innerhalb der beteiligten Einrichtungen. Natürlich kommen dabei auch Fragen von Macht und Einfluß ins Spiel, denn Netzwerke sind in ihrer Struktur keineswegs harmonisch, sondern leben von einer produktiven Streitkultur. Aus diesem strukturellen Erfordernis setzen Angebotsnetzwerke gerade autonome und selbstbewußte Bildungseinrichtungen voraus – nur eben in einem nicht ausgrenzenden, sondern kooperativen Verständnis von institutioneller Identität.

Die Professionalität der MitarbeiterInnen kommt in diesem neuen Verständnis von Weiterbildungsorganisation darin zum Ausdruck, daß die spezifischen Interessen und Stärken des eigenen Arbeitsbereichs als institutioneller „Knoten“ in den umfassenden Zusammenhang eines Netzwerks sich ergänzen-der Angebote des regionalen Einzugsbereichs verstanden

werden können. Es geht um Kompetenzen, die sich als eine Verbindung von „Kontextwissen“ und „Relationsbewußtsein“ beschreiben lassen; also um das Wissen um die spezifische Besonderheit des eigenen Knotenpunkts in seiner Beziehung und im Kontrast zu den anderen Lernmöglichkeiten. Die Deutung von Weiterbildung als Bestandteil sozialer Netzwerke läßt sich daher als Chance aufgreifen, den Wunsch nach überschaubarer Einheit mit der Hoffnung auf Vollständigkeit zu verbinden.

## Literatur

- Allerbeck, K., Hoag, W.: „Utopia is Around the Corner“. Computerdiffusion in den USA als soziale Bewegung, in: Zeitschrift für Soziologie 1/1989, S. 35–53
- Huber, J.: Die Netzwerk-Idee – Rückblick und Ausblicke, in: Burmeister, K., Canzler W., Kreibich, R. (Hrsg.): Netzwerke. Vernetzungen und Zukunftsgestaltung. Weinheim und Basel 1991, S. 43–55
- Schäffer, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung, in: Tietgens, H. (Hg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147–171
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung, in: Giesecke, W. u. a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28–75
- Weick, K.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly 21/1976, S. 1–19